



Memoria Académica

compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



VII Jornadas de Sociología de la UNLP
“Argentina en el escenario latinoamericano actual:
debates desde las ciencias sociales”
La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 25: “Pricing the Priceless Child”: cartografías estatales y construcción social de la “infancia” y “juventud”

Coordinadoras:

Alicia Inés Villa (Departamento de Ciencias de la Educación UNLP)

María Florencia Gentile (Instituto de Ciencias, UNGS)

Valeria Llobet (CONICET, Escuela de Humanidades, UNSAM)

Marina Medan (IdIHCS, FaHCE, UNLP)

Laura Peiró (UNLP)

Eliana Gubilei (UNLP)

E-mail de la mesa: mesainfancias_socio2012@yahoo.com.ar

Ponencia: La Infantilización del juego: un análisis del binomio Juego e Infancia en la educación y el derecho al juego.

Autores: Aldao, Jorge; Nella, Jorge; Taladriz, Cecilia y Villa, María Eugenia.

CIMeCS, UNLP.

E-mail: polloaldao@yahoo.com.ar; jorgenella@hotmail.com; cecitala@yahoo.com.ar; qkvilla@gmail.com

Este trabajo corresponde al proyecto de investigación: “El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores”, perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación.

En este trabajo nos proponemos analizar el binomio “juego-infancia” en la educación a partir del derecho al juego.

El juego y la infancia han constituido un binomio, encarnado en la escuela y en la sociedad, que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente. “Tanto la niñez como el juego son conceptos abstractos que dan cuenta de realidades universales, articuladas entre sí según vínculos necesarios en tanto se refieren a una etapa ‘natural’ de la vida de los individuos. La niñez, por definición, juega. Y el juego, también por definición, es propio de la

niñez. La naturalidad del vínculo entre juego y niñez queda establecida en términos biológicos, o casi biológicos”¹. El juego tomado como realidad propia de la infancia queda impregnado de los atributos y tensiones que la misma guarda con la sociedad y en particular con la escuela. En anteriores proyectos de investigación analizamos a este binomio como un dispositivo que ha impregnado la concepción de juego desde los orígenes de la Educación Física en la Infancia (alrededor de 1962), y con especial énfasis en esta década como justificación de la especialidad dentro del campo de Educación Física y su necesidad de incorporación en la educación del nivel inicial. En sintonía con éste, también encontramos una consonancia con otro dispositivo que opera en las prácticas escolares, el “eficientismo pedagógico” como dispositivo opera en el campo del juego de la Educación Física desde los inicios de la disciplina y destaca un acento particular en distintos períodos. En la década de los ’60 imprime al juego un carácter particular al considerarlo como *formas de producción lúdicas* a fin de desarrollar la “capacidad productiva” de los alumnos en torno al juego. Este eficientismo permanece, sobre todo, hasta la década del ’90 con una fuerte impronta en las prácticas de la Educación Física Escolar.

Partiendo de ese análisis y tal lo observado y analizado en el trabajo de campo, la capacidad para jugar, es decir, fantasear, imaginar, recrear, negociar las reglas, etc., puede tener profundas raíces biológicas, el *ejercicio* de esa capacidad depende de la apropiación que haga el niño de modelos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Porque aunque los seres humanos tengamos la capacidad genérica de jugar, igualmente debemos adquirir la potencia específica de hacerlo, es decir, adquirir las formas de significar y hacer uso de dicha práctica, y esto no se puede aprender *in vitro*. La naturaleza en el hombre está totalmente interpretada por la cultura porque, en todo caso, la única naturaleza del hombre es la de organizar la experiencia en términos de cultura. Las diferencias que podrían parecer más vinculadas con propiedades biológicas particulares como, por ejemplo, la diferencia entre los sexos, no pueden observarse nunca en “estado bruto” (natural) pues, para decirlo de algún modo, la cultura se apodera de ellas “inmediatamente”. Los seres humanos estamos armados de capacidades innatas para jugar, pero igualmente es necesario aprender como significar y hacer uso de esa práctica.

Suponer que los niños saben jugar desvió las preocupaciones docentes hacia la búsqueda de múltiples y variados juegos dejando librada a la “naturaleza” el acceso a la posibilidad de jugar que cada uno pudiera conseguir.

¹ Milstein, D. y H. Mendes (1999) *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores, Pág. 61.

El actual Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires expresa que: *“El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, por lo tanto resulta importante garantizar en el Nivel Inicial, la presencia del juego como derecho de los niños”* (2008:63). Este diseño plantea a lo largo de su redacción numerosas referencias respecto a la necesidad, importancia y valor del juego en la educación. A partir del análisis del diseño en relación al juego encontramos un “modo escolar del juego” señalado ya desde la normativa general del Estado; el juego se plantea como un *derecho de los niños*, como *patrimonio de la infancia* y como un deber de la escuela el *respetar el derecho a jugar*, lo que permitirá, entre otros aspectos, la *formación de sujetos autónomos*.

Desde estos diseños se describe un juego escolar que posee una finalidad educativa ya que dentro del espacio de la escuela se delimita este “juego escolar” que atiende a la participación de todos y a la participación del juego como parte importante en el aprendizaje y desarrollo infantil. El “juego escolar” tiene una finalidad educativa y configura una estrategia metodológica para la enseñanza de contenidos invistiendo a la escuela de un importante rol en la enseñanza del juego.

Cuando el juego entra a la escuela las reglas no tienen sólo una naturaleza privativa, exclusiva y propia del juego, al situarse éste en el contexto escolar, operan sobre él reglas convencionales propias del marco institucional. El juego es reglado por un sistema racional y consciente, planificado, coordinado socialmente, subordinado a ciertas normas. Los niños siguen entonces ya no sólo las reglas internas propias del juego sino también la finalidad objetiva de la institución escolar y del profesor que conduce el juego. Al subordinarse el juego a reglas convencionales, el niño se ve obligado a conducirse también de manera racional y consciente de una práctica que al principio es voluntaria y guiada por lo emotivo.

A pesar de esta tensión expresada entre el juego dentro y fuera de la escuela, los niños refieren casi con exclusividad que el juego escolar se manifiesta en las clases de Educación Física, en el recreo y en el caso investigado; en las clases de teatro. Así lo describen los chicos de 2° año de la Escuela Primaria:

En la escuela: ¿en qué momento se juega?

Manuela: en el recreo...

Juan Lucas: jugamos en Educación Física...

Pedro: jugamos en teatro...

En base a las categorías relevadas en los grupos de discusión y entrevistas encontramos que los espacios del juego escolar están reducidos y circunscriptos a áreas específicas, cabe preguntarnos si estos espacios habilitados y reconocidos por los niños son suficientes para garantizar ese derecho al juego expresado en los diseños curriculares.

El tema de los derechos del niño ha sido instalado en la agenda escolar y su presencia en las escuelas es recurrente, aunque esto no garantiza que la experiencia escolar se organice en función de ellos. Hablar de los derechos del niño nos obliga a remitirnos necesariamente a la *Convención sobre los Derechos del niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (USA) el 20 de noviembre de 1989. Mientras que la declaración de derechos solo obliga en términos morales a respetarlos, la Convención tiene fuerza vinculante (Helman 2010). En nuestro país, el Congreso Nacional ratifica dicha convención en 1990 dándole fuerza de ley e instituyéndose como Ley Nacional N° 23.849. En 1994 la Convención Constituyente la incorporó al artículo 75 de la nueva Constitución de la Nación Argentina. En el caso de los derechos de los niños, los titulares de estos derechos, los niños no están presentes en su declaración y por lo tanto su defensa no está en manos de los niños sino en sus representantes, los adultos.

No es una novedad que el niño cuente con derechos, lo novedoso es que estos derechos involucren derechos públicos subjetivos tales como la libertad, la libre expresión, etc contando con derechos activos tales como la libertad de conciencia, libertad de pensamiento, religión, la intimidad o la vida privada.

¿Porque la escuela debe velar por los derechos?

Siede (2007) propone una serie de criterios para revisar el sistema de justicia escolar. Este sistema debería respetar un piso básico de derechos establecidos socialmente "... a ningún miembro de la comunidad escolar se le puede reconocer menos derechos que los que la ley otorga fuera de la escuela"². A esto el autor lo denomina *principio de legalidad* planteando la continuidad del estado de derecho dentro de las escuelas. Sabemos que muchos derechos no se cumplen fuera de la escuela y sería desmedido que la escuela lo cumpla pero también es cierto que la escuela debe ser un lugar privilegiado para el libre ejercicio de los valores democráticos y valuarle de derechos para todos.

En este sentido el papel de la escuela resulta crucial; es un espacio público desde donde se construye lo público (Cullen 1997).

2 Siede, I. (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Bs. As. Paidós. Pág. 192.

Como lo expresa Helman: “Probablemente este intento, el de constituirse como espacio público que aspira a ser justo, sea una de las promesas más relevantes que la escuela pueda asumir para favorecer la formación política de los niños”.³

Como señala Víctor Pavía, el derecho al juego ¿a qué nos da derecho? , este derecho con sus luces y sombras empapela el mercado de los infantes y nuestras aulas; con sus luces porque la enunciación de este derecho constituye un avance, pero marca sus sombras porque a pesar que todos lo reconocemos esto no implica que necesariamente se garanticen las condiciones para honrarlo. El artículo al que hacemos referencia, dice lo siguiente:

1 “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

2. “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la actividad cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Podemos pensar que el Estado incorpora en los nuevos Diseños Curriculares al juego ya no como *medio* motivador para la aprehensión de ciertos aprendizaje, es decir como el endulzante de los aprendizajes escolares, sino como *fin* para garantizar sus derechos.

Si entendemos al juego como derecho la escuela deberá garantizar la presencia próxima de un adulto que sepa jugar de un modo esperado y que entienda que el juego se enseña, se transmite culturalmente y que éste será quien cumpla un rol fundamental para habilitar dicha práctica.

Como se destaca en los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial:

“Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro. Supone también poder pensar al niño como co-constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.”⁴

Durante el transcurso de nuestro segundo proyecto de investigación, indagamos las formas en que los profesores en Educación Física organizan sus prácticas de enseñanza de los juegos motores para arribar desde allí a la interpretación de los elementos de análisis que permitan orientar y redefinir el campo de enseñanza del juego y los juegos en las clases de Educación

³ Helman, M. (2010); *Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas* en Castorina, J.A. coord. (2010) Desarrollo del conocimiento social, prácticas, discursos y teorías. Bs. As. Miño y Dávila. Pág. 233.

⁴ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07. Pág. 65

Física Escolar. De esta manera, abordamos la cotidianeidad de la clase como parte del conocimiento que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo, a través de la captación de lo que en apariencia parece insignificante y le da sentido. La vida diaria de la clase, con sus rutinas, prácticas, ceremonias y explicaciones, producirán un conocimiento que se origina en ese mundo cotidiano y que se valida día a día en las múltiples interacciones que se dan en la red social y cultural de la cual forma parte la clase.

Como señalan Crisorio y Giles, la escuela no incluye los juegos, comprendidos los motores, de ninguna manera. Es cierto que la pedagogía ya no desprecia los juegos pero, las más de las veces, la escuela continúa pidiendo al juego que deje de serlo para admitirlo como contenido. Los juegos no responden a ninguna finalidad exterior a ellos, no son útiles, en el sentido de que no terminan en productos tangibles. Toda vez que una actividad se vuelve útil, se subordina como medio a un fin, pierde el carácter de juego. Si efectivamente quiere incluirlo, la escuela debe resolverse a aceptar el juego por el juego mismo, sin requerirle que sirva para nada. El juego no promueve aprendizajes específicos; es preciso reconocer que nadie juega para aprender, conceptualizar o ser más bueno. Sin embargo, el juego permite la apropiación de aprendizajes que, de lo contrario, seguirían siendo externos a la inteligencia de los niños. Jugar es fuente de investigación, de búsqueda y creación de relaciones nuevas.

En esta nueva etapa de investigación nos proponemos analizar detenidamente los aspectos del juego desde la perspectiva de los jugadores, intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar. Asimismo es nuestra intención analizar las distintas culturas que interactúan en el espacio de las clases de Educación Física, procurando identificarlas en aquellas prácticas que son planteadas como juego, en la participación de los alumnos en los juegos (sea como sea que la efectivicen) y en aquellas actividades que no son planteadas como juego pero que son jugadas por ellos. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas ante las propuestas de juego en las clases de Educación Física y cuyo influjo real, suponemos, presiona en la construcción de los sentidos del juego.

Como sosteníamos en el proyecto anterior, la escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asistan a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que la función social de la escuela se agote en la reproducción del saber, ésta no sólo

es una función central sino que es la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que la sociedad le reconoce o le reclama. Con respecto al juego podemos decir que, si bien es conocido que es un derecho de niñas y niños, son escasos los espacios escolares donde poder jugar. Las experiencias planteadas por los profesores de educación física en las escuelas, aún siendo breves, constituyen una de las pocas oportunidades (dirigidas, cuidadas, intencionales) que tienen los chicos para encontrarse con situaciones de juego.

Como destacan Girtz y Palamidesi (2004) “El currículum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de este documento (o conjunto de documentos) se establece lo que se supone que deben hacer y transmitir los maestros en sus aulas”. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.

El curriculum, como cualquier otro objeto social, es susceptible de diversas lecturas e interpretaciones, pero como señalan los autores mencionados, sea cual fuere la perspectiva con que se lo analice “el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Girtz y Palamidesi, 2004).

Como señala Paulo Freire, hay una politicidad en la educación, de la misma forma que podemos afirmar que hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta. No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica.

El curriculum, desde su discurso político, destaca y resalta la importancia del juego en el nivel inicial. Si bien su discurso denota el interés por brindar los tiempos y espacios para desarrollarlo, nos preguntamos si en este análisis incluyen las condiciones y determinantes que posibiliten que finalmente los niños puedan jugar.

La existencia de un capítulo destinado al juego dentro del currículum de la provincia de Buenos Aires pone de manifiesto la importancia de la temática para el Nivel Inicial pero el

análisis del mismo nos ha permitido encontrar tensiones, contradicciones y “silencios” que se hace necesario investigar.

Siguiendo a P. Freire, partimos desde una óptica ético-política de la educación, “la práctica educativa conlleva una posición política, que requiere de una claridad en el sentido político, que evidencie desde donde se enseña, para que se enseña, como se enseña y porque se enseña”. (Gutiérrez, 2008). Entendemos que toda práctica educativa implica una práctica política. El espacio del aula y nuestro espacio de aula, el patio, es un espacio político, dentro del ámbito de enseñanza con nuestros alumnos como también espacio político dentro de la escuela desde donde se tensionan espacios y saberes específicos de cada disciplina.

Dentro de nuestro campo, el juego ocupa un espacio político dentro del campo de las prácticas corporales y el rol que cumple el juego en el espacio político del profesor de Educación Física en la escuela y en la mirada de los otros es lo que queremos analizar en profundidad.

Coincidimos con Francisco Gutiérrez (2008) en que “La escuela hace política no sólo por lo que dice sino también por lo que calla; no solo por lo que hace sino por lo que no hace”, y dadas las características “especiales” del campo de las prácticas corporales, hacen que aquellos “silencios” respecto de las posibilidades y necesidades de nuestra especialidad, cobren voz y se escuchen en sus ausencias y limitaciones.

El juego es lo que *acontece*, es decir, que el juego no puede pensarse en abstracto por fuera de los usos culturales que de él se hacen, ya que todo jugar es un ser jugado. Decimos que “*estamos jugando*”, o “*están jugando*”, que algo sucede. Son muchas las cosas a las que jugamos, y el jugar se manifiesta de maneras diferentes en distintos contextos. Así, cuando utilizamos el término juego en una situación particular de uso, nos dirá Wittgenstein (1999) que la identidad del término asume las características de ese registro contextual y ahí se configura todo un conjunto de significados. Desde un principio, el hecho de que un maestro, en la escuela, inicie cualquier situación de juego, se enfrenta con un gran límite que atentan contra lo que, por costumbre e históricamente, se llamó juego: es que cuando el juego entra a la escuela las reglas no tienen sólo una naturaleza privativa, exclusiva y propia del juego, al situarse éste en el contexto escolar, operan sobre él reglas convencionales propias del marco institucional.

Y en este marco, nos parece imprescindible el estudio de las prácticas de juego escolar en el campo de la educación física, a partir de los sentidos que sus propios jugadores, en este caso los niños, configuran y construyen en la cotidianeidad de la escuela y que constituyen en experiencias.

En este primer año del proyecto de investigación en curso hemos realizado en el trabajo de campo, grupos de discusión y entrevistas a los niños-alumnos de escuelas primarias de la ciudad de La Plata a fin de recuperar los *relatos* de los actores que atañen a la búsqueda de los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en la escuela. La narración de las experiencias y prácticas de los alumnos nos permitió acercarnos a los sentidos y supuestos que los mismos construyen respecto a los usos, sentidos y espacios del juego escolar, constituyendo una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se siente y se piensa del juego en la escuela y una vía para la comprensión de lo que les sucede a esos actores escolares cuando lo hacen.

A partir de la recuperación de la voz de los niños en el trabajo de campo realizado nos hemos encontrado que el lugar del juego en el ámbito escolar queda circunscripto a los espacios de clase de Educación Física, en los recreos y en las clases de Teatro.

En un primer análisis encontramos que el común denominador para habilitar los espacios de juego está dado por el permiso institucional a poner en juego al cuerpo. Los relatos de los niños refieren a que cuando se instala un clima de juego éste está en consonancia con una activa participación de la práctica corporal. La práctica lúdica parecería “necesitar” de un compromiso ineludible del cuerpo y el espacio para poder desarrollarse, a partir del “permiso” y la predisposición del espacio institucional que otorgue la “visa” para que éste se desenvuelva. El espacio solo no puede garantizar el juego, se hace necesaria la veña de la escuela para que el juego crezca como derecho y patrimonio en ese espacio escolar y que ese mismo espacio permita que el cuerpo entre en juego.

Como señala Benilde Vázquez como el juego en la infancia es fundamentalmente corporal, no es extraño que aparezca también un conflicto: “en la escuela hay que olvidarse del juego que es lo mismo que olvidarse del cuerpo”⁵; por lo tanto para garantizar el derecho al juego la escuela deberá garantizar los espacios y escenarios para que el juego tenga un lugar, ese lugar que trae consigo un espacio para el cuerpo, el niño y el jugar.

⁵ Vázquez, B. (1989); La Educación Física en la Educación Básica. Madrid. Gymnos.

Bibliografía

- DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.
- GUTIERREZ, F., (2008), *Educación como praxis política*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M., (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- HELMAN, M. (2010); Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas en Castorina, J.A. coord. (2010) *Desarrollo del conocimiento social, prácticas, discursos y teorías*. Bs. As. Miño y Dávila. Pág. 233.
- MILSTEIN, D.; MENDES, H., (1999), *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PAVÍA, V., (coord.), (2006), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.
- ROCKWELL, E., (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SARLÉ, P., (2006) *Enseñar el juego o jugar la enseñanza*, Bs. As. Paidós.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As. Paidós. Pág. 192.
- VÁZQUEZ, B. (1989); *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Gymnos.